

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste Instituut
Kutseõpetaja õppekava

Küllli Sari

ALGAJA KUTSEÕPETAJA OOTUSED KOHANEMIST TOETAVATELE TEGEVUSTELE
JA KOGEMUSED PAKUTAVA TOETUSEGA KOHANEMISEL ÕPETAJATÖÖGA ÜHE
KUTSEKOOLI NÄITEL

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Diana Eller (MA)

Tartu 2020

Resümee

Algaja kutseõpetaja ootused kohanemist toetavatele tegevustele ja kogemused pakutava toetusega kohanemisel õpetajatööga ühe kutsekooli näitel

Töö eesmärgiks on selgitada välja algajate kutseõpetajate ootused õpetajatööga kohanemist toetavatele tegevustele ja kogemused pakutava toetusega ühe kutsekooli näitel.

Andmed koguti poolstruktureeritud intervjuu abil seitsmelt algajalt kutseõpetajalt. Andmeid analüüsiti induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Tulemustest ilmnes, et algajad kutseõpetajad vajavad ja soovivad tuge, seda eriti esimesel aastal. Selgus, et raskuste või probleemide tekkimisel leiavad algajad õpetajad lahendused ise või pöörduvad kellegi poole kutsekooli meeskonnast. Uurimistöö tulemuste alusel toob autor välja ettepanekud: esimesel aastal võiks algajatel olla väiksem tunnikoormus võrreldes kogenud kolleegidega, soovitakse kohanemisperioodi kolleegi kõrval, rohkem kogu kooli ühisüritusi ja kindlat kohta pingete maandamiseks.

Märksõnad: algaja kutseõpetaja, algajate kutseõpetajate kogemused, kutseõppeasutus, toetusviisid kutseõpetajale, tugisüsteem

Abstract

Expectations of a novice vocational teacher for activities that support adjusting and experience about support for adjusting with teaching based on an example of one vocational school.

The purpose of the research is to determine, which expectations novice vocational teachers have for activities that support adjusting and experience about adjusting based on an example of one vocational school. Data was collected from seven novice vocational teachers using semi-structured interview as a method. The results showed that the beginning vocational teachers need and expect support, especially on the first year of teaching. The results also revealed that while facing difficulties, the novice teachers tend to solve the problem themselves, or ask a member of the vocational school's team for help. Several suggestions emerged from discussion: on the first year of teaching the beginning teachers should have less classwork; an adjustment period alongside a colleague, more events that involve the entire school personnel and a specific place for relieving stress are expected.

Keywords: beginning vocational teacher, novice vocational teacher, experience of beginning vocational teachers, vocational school, support for vocational teachers, support system

Sisukord

Sisukord	4
Sissejuhatus	5
Teoreetiline ülevaade	6
Algajat kutseõpetajat toetavad tegevused	6
Kooliväline tugi algajale kutseõpetajale	7
Koolisisene tugi algajale kutseõpetajale	8
Metoodika	12
Valim	12
Andmekogumine	13
Andmeanalüüs	15
Tulemused.....	17
Algaja kutseõpetaja ootused kohanemist toetavatele tegevustele	17
Algajate kutseõpetajate kogemused pakutava toetusega õpetaja tööga kohanemisel	22
Arutelu	25
Tänu sõnad	27
Autorsuse kinnitus	27
Kasutatud kirjandus.....	28
Lisa	
Lisa 1. Intervjuu kava.....	
Lisa 2. Väljavõte QC Amap programmiga kodeerimisest	
Lisa 3. Kategoriseerimine	

Sissejuhatus

Õpetaja rolli peetakse Eesti ühiskonnas vastutusrikkaks ja seega on õpetajatele kõrged ootused, sest õpetaja vastutab õpilaste teadmiste edasiandmise eest parimal ja ühiskonna vajadusi silmaspidaval moel (Reest, 2019; Tobias, 2015). Peale teadmiste edasi andmist oodatakse kutseõpetajalt õpilaste toetamist mõistmise, motiveerimise ja eeskuju kaudu (Õpetajad, 2019; Õun, 2016). Ka isikuomadustel on õpetaja töös oluline roll, kuna isikuomadused mõjutavad tööga rahulolu, selgus Prooveri (2014) uurimistöös, mis viidi läbi Eesti üldhariduskoolide õpetajate hulgas. Õpetaja rahulolu toetab õpilase rahulolu, sest õpilased tajuvad, mil viisil õpetaja suhtub õpilastesse (Prooveri, 2014). Samuti mõjutavad isikuomadused osaliselt tööga hakkama saamist, töölt lahkumist või läbipõlemist (Schults, 2012; Proover, 2014).

Laats (2020) leidis oma uurimuses, et algaja õpetaja töökoormus on kogenuma õpetajaga võrreldes suurem, sest algaja õpetaja alles õpib ja kogeb töö käigus, kuna tal on vähene praktikakogemus, aga ühiskonna ootused pädevustele on samad. See omakorda põhjustab ärevust, stressi ja ebakindlust, kuna sarnaselt kogunud õpetajaga tuleb kohaneda uues keskkonnas ning teha oma igapäevast tööd efektiivselt. Õpetajate töökeskkond on stressirohke ja võrreldes teiste ametitega on lahkumine töölt suure töökoormuse ning läbipõlemise ohu tõttu keskmiselt kõrgem (Ratas, 2014; Tobias, 2015). Ka TALIS 2018 (2020) näitel on 18% Eesti kolmanda kooliastme õpetajatest kogunud stressi, mis võib mõjutada nende motivatsiooni ning isegi õpilaste õpitulemusi. Nii Euroopas kui ka Eesti haridussüsteemis on üks õpetajate töölt lahkumise põhjus kooli ebasõbralikud kolleegid ja kohati juhuslik õpetajakoolitusse astumine (Salu, 2018; Desk Research Report, 2019). Ühelt poolt leiavad Kirss ja Haaristo (2018), et kutseõppeasutuste töötajate teadlikkus õpetajatele pakutavatest teenustest on vähene või puudulik, samas mõjutab teadlikkust õpetajatele pakutavatest teenustest ka juhtkonna ja mentorite vähene või puuduv toetus (Salu, 2018).

Seega võib öelda, et õpetajale on vaja pakkuda ametist lahkumise ennetamiseks tuge, eriti algajale õpetajale, sest varasemalt esitatud andmete põhjal võib öelda, et õpetaja töö on raske ning stressirohke (Desk Research Report, 2019; Tobias, 2015; Õpetajad, 2019). Näiteks lahkub üldhariduskoolis iga neljas algaja õpetaja ametist teise tööaasta alguseks ning kolmandal tööaastal jätkab tööd õpetajana ligikaudu 60% algajatest õpetajatest (Noorkõiv, 2017; Selliov & Vaher, 2018).

Õpetajate peamised töölt lahkumise põhjused on seotud liigse töökoormuse ja töötingimustega rahulolematusega (Tobias, 2015), peamised ametisse jäämise põhjused on aga head suhted õpilaste ja kolleegidega, head töötingimused ning isiklik arenguvõimalus (Ratas, 2014). Seega võib kokkuvõtvalt öelda, et algajate õpetajate töölejäamiseks teiste mõjutegurite kõrval on oluline pakkuda neile organisatsioonipoolset tuge. Et seesugust tuge pakkuda, on vaja teada, missugused on algaja kutseõpetaja ootused toetavatele tegevustele. Ehhki õpetajate ootusi on uuritud ka varasemalt, ei ole käesoleva töö autorile teadaolevalt sarnaseid uurimusi viidud läbi algajate kutseõpetajate seas.

Teoreetiline ülevaade

Algajat kutseõpetajat toetavad tegevused

Järgnevas peatükis antakse teoreetiline ülevaade võimalikest toetavatest tegevustest ja toe pakkujatest, mis on välja toodud tabelis 1. Samuti defineeritakse käesolevas töös esinevad olulisemad mõisted.

Käesolevas bakalaureusetöös mõistetakse algaja kutseõpetajana õpetajat, kellel on kuni 3-aastane töökogemus ning kes ei ole varem töötanud kutseõppeasutuses õpetajana. Selle määratluse aluseks on Koni (2017) töö, kus tuuakse välja, et õpetaja erialane pädevus kujuneb välja pärast kolme aastat õpetamist, mille tulemusena lakkab õpetaja olemast algaja.

Tugitegevusena mõistetakse koostatud töös kõiki süsteemseid tegevusi, mille kaudu parandatakse õpetajate toimetulekut tööülesannetega erinevates olukordades, algajaid õpetajaid nõustades ning toetades. Toetustegevused võivad sõltuda nii keskkonnast, kutseoskustest kui ka individuaalsetest omadustest (Schults, 2012; Proover, 2014).

Käesolevas töös on kutseõpetaja kutseõppeasutuses töötav kutseainete õpetaja (Haridussõnastik), kusjuures kutsekooli kui kutseõppeasutuse mõistet käsitletakse sünonüümina.

Tabel.1 Võimalikud toetuste ja toetavate tegevuste pakkujad algajale kutseõpetajale

Kutsekooliväline tugi	Kutsekoolisene tugi
õpetaja- ja täiendkoolitused	Kolleegid ja koolijuht
kohanemisaasta või kutseaasta seminarid	mentor
mentor	tagasiside
kolleegid teistest kutsekoolidest	sisekoolitused, sekkumisprogrammid
Rajaleidja tugispetsialistid	koolisisesed tugispetsialistid

Kooliväline tugi algajale kutseõpetajale

Toetavate tegevuste roll on õpetaja kompetentsuse taseme tõhususele kaasaaitamine, mille tulemusena tõuseb ka õpetaja enesetõhususe tajus (Remmik, Lepp, & Koni, 2015). Endiselt on nii Eestis kui ka Euroopas pikemat aega kestev probleem kvalifitseeritud õpetajate ametist lahkumine esimese viie aasta jooksul (Desk Research Report, 2019). Professionaalne juhendamine, töökoormuse vähendamine ja algajatele õpetajatele tugisüsteemi ja sotsiaalse võrgustiku loomine võivad suurendada algajate õpetaja ametisse jäämist (Desk Research Report, 2019).

Koolitused

Praegu on enamikes Euroopa riikides õpetajatel kohustus end pidevalt täiendada, et tagada professionaalne areng, osaledes õpetajatele mõeldud koolitustel ning täiendõppes vastavalt arenguvajadusele (Birch, Balcon, & Bourgeois, 2018). Samuti pakutakse enamikes Euroopa riikides täiendõppel osalejatele mitmeid soodustusi või teisi toetusmeetmeid, näiteks võimalust osaleda täiendõppel tööajast või palgatõusu täiendusõppe läbimisel (Birch *et al.*, 2018). Balti Uuringute Instituudi (2015) andmetel on vähe uuritud, millised on Eesti õpetajate vajadused täiendõppe järele. Valdma (2015) uurimuses selgus, et kuigi täiendõpe aitab kutsealasele arengule kaasa, oleneb täiendõppes ja koolitustes osalemise aktiivsus koolikultuurist (Talis 2018, 2020). Kuna kõige sagedasemaks takistuseks õpetaja enesearegu täiendamisel peetakse õpetaja

töögraafiku sobimatust, siis on põhjust kavandada õpetaja jätkuvat arengut süsteemselt, planeerides näiteks tulevased koolitused õpetaja ajagraafikusse (Valdma, 2015).

Pärast õpetajakoolitust saab alguse algaja õpetaja kohanemisperiood, mida nimetatakse kutseaastaks. Kutseaasta on üks toetustegevusi algajale õpetajale, sealhulgas ka algajale kutseõpetajale (Luik & Taimalu, 2016). See on periood, kus algaja õpetaja saab aasta jooksul reflekteerida, arendada professionaalseid oskusi ja kutseoskusi. Lisaks on algajal õpetajal kutseaastaga ühinedes võimalus saada kooliväline mentor (Remmik *et al.*, 2015). Seega saab ta jagada oma kogemusi, rõõme ja muresid mentoriga või teiste algajate õpetajatega ning samas vastutab täielikult oma töö eest (Luik & Taimalu, 2016). Esimesel aastal on eriti oluline, et kooli tööle asudes saaks algaja õpetaja regulaarselt toetust, kuna kogemuste ning probleemsete olukordade lahendamise kaudu on võimalik arendada algaja õpetaja oskusi, suurendada enesetõhusust ning õppijale suunatud õpetamisviise (Schults, 2012). Selleks, et toetada algajaid õpetajaid, soovitas Euroopa Komisjon esimestel aastatel pakkuda algajatele õpetajatele näiteks vähem kontakttunde (Desk Research Report, 2019).

Koolisisene tugi algajale kutseõpetajale

Käesolevas alapeatükis keskendutakse koolisisesele toetusele algaja kutseõpetaja kohanemisel töökeskkonnaga. Koolipoolset tuge või juhendamist on vaja selleks, et algaja õpetaja ei jääks oma probleemidega üksi ja kohaneks paremini uues töökeskkonnas, kuna algaja õpetaja ei pea alguses ennast piisavalt pädevaks, et iseseisvalt toime tulla ettetulevate uute katsumustega (Laats, 2020).

Koolijuht

Balti Uuringute Instituudi (2015), lõpparuande näitel sõltub koolikultuur koolijuhist, kooli juhtkonnast ja kohalikust omavalitsusest. Koolijuht on kooli sotsiaalse keskkonna kujundaja, kellel on vastutusrikas roll algaja õpetaja arengus, sest koolijuhi suhtumisest oleneb, kas algaja õpetaja tajub tema tegevust toetavana või kritiseerivana (Remmik *et al.*, 2015). Järgnevalt kirjeldatakse koolijuhi rolli Remmik jt (2015) hinnangul. Koolijuhtide toetuse osalus algaja õpetaja kohanemisel on oluline enamasti alguses. Koolijuhi ülesandeks omistati näiteks suhtlemist, erimeelsuste lahendamist nende tekkimisel eri huvigruppide vahel või tuge mõnel

teisel viisil. Samas tõdeti, et tööalane kokkupuude koolijuhtidega oli vähene või puudus. Siit järeldus, et vaatamata koolijuhi suurele vastutusele, mida oleks hea arutada näiteks koolijuhtide koolitustel, ei tajuta alati koolijuhi tegevust toetusena (Remmik *et al.*, 2015).

Kolleegid

Üheks oluliseks toetuse pakkujaks kutsekoolis koolijuhtide kõrval on kolleegid, kellega koos osaletakse nii formaalsetel kui ka mitteformaalsetel nõupidamistel, tehakse tunnivaatlusi ning analüüsitakse tööalaseid tegevusi (Schults, 2012). Kolleegide toetusest on tunduvalt rohkem kasu, kui tegevused toetuseks on eesmärgistatud. Samuti on kutsekoolisiseselt kolleegide tugi oluline, kuna enamasti on see kättesaadavam ja õpetajatel võib olla sarnaseid kogemusi, mida omavahel jagada (Schults, 2012). Heaks arenguvõimaluseks nii algajale kui ka kogenud õpetajale peetakse õppeasutusesiseseid kolleegikeskseid tegevusi, milleks võivad olla nii õpirühmad, tegevusuuringud, juhtumipõhised arutelud kui ka erinevad ühisõppevormid, kus kasutatakse kolleegide vastastikust toetust (Valdma, 2015). Kasuks võib tulla ametialane suhtlemine nii oma õppeasutuse kolleegidega kui ka kolleegidega teistest kutseõppeasutustest (Schults, 2012). Samas korraldatakse kutsekoolides ka õpetajate tegevuse toetamiseks sisekoolitusi ja sekkumisprogramme (Schults, 2012).

Remmik jt (2015) uurimuses selgus üldhariduskoolide näitel, et esimesel tööaastal oli algajatel õpetajatel vajadus nii kolleegide kui ka mentori toetuse järele. Samast allikast ilmnes algajate õpetajate refleksioonide põhjal, et algaja õpetaja kohanemisel oli abi, kui satuti teadlikult või kogemata kõrvuti klassidesse või jagati kabinetti kolleegiga, kes kasutas sarnaseid meetodeid või kellel olid sarnased arusaamad õpetamisest ja õppimisest. Seeläbi tekkis kergem kohanemine ja algaja õpetaja tundis, et tema ümber on toetav füüsiline ja sotsiaalne keskkond. Samas tõdeti, et algaja õpetaja kohanemine on pingevabam, kui esimesel aastal pakutavad toetamisviisid tulevad organisatsiooni erinevatelt liikmetelt (Remmik *et al.*, 2015). Luik ja Taimalu (2016) omakorda tõdesid, et toetavate suhete saavutamine algajate ning juba töötavate kolleegide vahel on väljakutse ja mitte ainult Eestis, vaid ka mujal maailmas. Ka kolmanda kooliastme õpetajate poolt antud vastustest selgus, et vaid pooltel algajatest õpetajatest on olnud võimalus teha õpetamisel koostööd teise kogenud õpetajaga, kuigi seda peeti kohanemisajal väga väärtuslikuks toetamisviisiks uude töökeskkonda sisseelamisel (TALIS 2018, 2020). Luik ja

Taimalu (2016) pakkusid lahenduseks võimaluse leida aeg aruteludeks ja koostööks kolleegidega, mentorluse kasutamist ning töökoormuse vähendamist.

Selleks, et õpetaja oleks teadlikum oma pedagoogilise praktika olemusest ja efektiivsusest, on väga oluline kasutada tagasidestamise võimalusi. Varasematest Balti Uuringute Instituudi (2015) uuringutest oli selgunud, et Balti riikide õpetajate hulgas leidub ka neid, kellele ei meeldi arenguvestlused või järelvalve, kuigi enamik õpetajatest pidas tagasiside saamist ülekaalukalt positiivseks. Toodi välja, et arenguvestluse läbiviimise õnnestumine või ebaõnnestumine sõltub läbiviija oskustest ja õpetaja ning läbiviija vahelistest suhetest (BUI, 2015). Samas ei ole Eesti üldhariduskoolide õpetajate näitel saanud 6% õpetajatest juhtidelt kunagi tagasisidet (TALIS 2018, 2020). Parimaks arenguvestluse viisiks peeti üks-ühele vestlust õpetaja ja koolijuhi vahel (BUI, 2015).

Mentor

Järgnevalt vaadeldakse käesolevas töös mentori rolli, kes lisaks koolijuhi ja kolleegide poolt pakutavale toetusele on väga olulisel kohal algaja õpetaja kohanemisel nii üldharidus- kui ka kutseõppeasutustes. Kutseõppeasutuses määratakse tavaliselt mentor kutsekooli juhi poolt ning mentori ülesanne on algajat kutseõpetajat toetada ja aidata nõustamise, emotsionaalse toetamise, ametioskuste arendamise ja nende oskuste rakendamise analüüsimisega (Õpetajad, 2019; Schults, 2012). Mentor on kogenud õpetaja, kes toetab algajat õpetajat uude keskkonda sulandumisel ja kohanemisel õpetajatöös (Eller, 2015; Remmik *et al.*, 2015). Mentoritel on võimalus panustada algaja õpetaja vastuvõtmisele kooli kui organisatsiooni, kuna mentoril on võimalus koolijuhi asemel tutvustada algajat õpetajat kolleegidele ning viia kurssi koolikultuuriga (Eller, 2015; Schults, 2012). Mentori toetusest algajale kutseõpetajale võib välja kujuneda vastastikku üksteist toetav kahepoolne koostöö, mis on kasulik, õpetav ja arendav mõlemale osapoolale (Õpetaja, 2019; Eller, 2015).

Schults (2012) peab oluliseks regulaarset mentorite kaasamist algajate kutseõpetajate refleksioonioskuse arendamisel ja harjumust seda oskust ametialaselt rakendada. Refleksioon aitab algajal õpetajal mõtestada ja aru saada teadlikult oma kogemustest, pädevustes ning endast kui õpetajast (Väär, 2016). Oluliseks võib osutuda, kas luuakse võimalused oma tegevust kriitiliselt reflekteerida kogenud praktiku või mentori juhendamisel, kas riik, omavalitsus või haridusasutus katab materiaalsete ressursside näol algajate õpetajate õpivajadused vajalike

kompetentside omandamiseks (Schults, 2012). TALIS 2018 (2020) Eesti kolmanda astmete õpetajate küsitluse tulemustest selgus tõsiasi, et kuigi algajate õpetajate sisselamisperioodiks on Eesti koolides aastaid olemas mentorsüsteem, siis kõigest alla viiendiku õpetajatest oma esimese viie õpetamisaasta jooksul on olnud mentor. Samas uuringus toodi välja, et jätkuvalt oleks vaja välja selgitada, mida Eestis algajatele õpetajatele pakutakse toetuseks kohanemisel ja mis on teised toetusviisid.

Tugispetsialistid

Järgnevalt vaadeldakse veel üht kutseõppeharidusasutuse näitel kasutatavat toetusviisi, milleks on tugispetsialistide abi. Tugispetsialistidena kasutatakse koolipsühholooge, sotsiaalpedagooge, eripedagooge, karjäärinõustajaid ja õppenõustajaid (Haaristo & Kirss, 2018; Haridussõnastik). Ehkki Eesti kutseõppeasutuste tugisüsteemi peamine sihtgrupp on õpilased (Rajaleidja), toovad nii Schults (2012) kui ka Haridussõnastik välja, et kutsekooli tugispetsialist peab tegelema peale õpilaste ka õpetajate nõustamisega, eneseanalüüsi ja arengu toetamisega. Siiski on kutsekoole, kus kas ei pakuta tugiteenuseid, tugiteenuseid ei ole kättesaadavad pedagoogilisele personalile/õpetajale või puuduvad tugispetsialistid (Schults, 2012). Kuigi kutsekoolid on kohustatud tagama tugiteenuste kättesaadavuse, tõlgendatakse seda kooliti erinevalt (Kutseõppeasutuste tugisüsteemide analüüs, 2017). Näiteks võib ühe kooli raames eksisteerida olukord, kus juhtkond väidab, et tugiteenus on olemas, aga õpetajatel on erinevad teadmised sellest, kas või millist teenust nende koolis pakutakse. Samuti võib juhtuda, et koolijuht väidab tugiteenuse olemasolu, aga õpetajate arvates seda ei pakuta (Kutseõppeasutuste tugisüsteemide analüüs, 2017; Schults, 2012). Kutseõppeasutustes võivad peale tugispetsialistide õpilastele ja õpetajatele pakkuda tuge ka nii kvalifitseeritud õpetajad kui ka koolijuhid (Birch *et al.*, 2018)

Kokkuvõtvalt saab öelda, et esimestel aastatel on algaja õpetaja toetamine endiselt väga oluline teema, kuna õpetajate osakaal, kes lahkuvad õpetaja ametist esimese kahe kuni viie aasta jooksul, on üsna suur (Noorkõiv, 2017; Selliov & Vaher, 2018; TALIS 2018, 2020).

Eelnevast tulenevalt on käesoleva töö uurimisprobleemiks puuduv teadmine, milliseks kujunevad algajate kutseõpetajate ootused ja kogemused toetavatele tegevustele asudes tööle õpetajana kutsekoolis. Töö eesmärgiks on selgitada välja algajate kutseõpetajate ootused õpetajatööga kohanemist toetavatele tegevustele ja kogemused pakutava toetusega ühe kutsekooli näitel. Uurimisküsimused, millele töös vastust otsitakse on:

1. Missugused on algaja kutseõpetaja ootused kohanemist toetavatele tegevustele?
2. Missugused on algaja kutseõpetaja kogemused pakutava toetusega kohanemisel õpetaja tööga?

Metoodika

Uurimuse läbiviimiseks kasutati kvalitatiivset uurimisstrateegiat, kuna see võimaldab uurida ja analüüsida uuritavate kavatsusi, eesmärgi ja võtta arvesse erinevaid tõlgendamise võimalusi (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). Kvalitatiivne uurimisstrateegia aitab tuua esile uusi aspekte, mõista, kirjeldada tegelikkust, tõlgendada, seletada ning tuua tõsiasjad avalikkuse ette (Õunapuu, 2014). Kuna bakalaureusetöö eesmärgiks on selgitada välja algajate kutseõpetajate ootused õpetajatööga kohanemist toetavatele tegevustele ja kogemused pakutava toetusega ühe kutsekooli näitel, siis on käesolevas töös kvalitatiivse uurimisviisi valik töö koostaja hinnangul põhjendatud.

Valim

Valimi moodustamise strateegiaks valiti mugavus- ja sihipärane valim. Mugavusvalimisse valitakse need uuritavad, keda on lihtne uurimusse saada (Rämmer, 2014). Sihipärasesse valimisse valitakse populatsiooni tüüpilisemad esindajad (Rämmer, 2014). Antud juhul olid kriteeriumiks ühe kutsekooli algajad kutseõpetajad, kes moodustasid sihipärase valimi. Kuna uurimus viidi läbi ühes Eesti kutsekoolis, siis otsustati kasutada ka mugavusvalimit. Kvalitatiivse uurimuse uuritavate ettenähtud miinimum arv oli viis. Sellest lähtuvalt valiti valimisse kuus algajat õpetajat, kes vastasid valimi moodustamise kriteeriumitele ehk kelle töökogemus oli kuni kolm aastat, sest algaja õpetaja pädevus kujuneb välja pärast kolme aastat õpetamist, mille tulemusena lakkab õpetaja olemast algaja (Koni, 2017).

Kontakteerudes valitud kutsekooli juhtkonnaga saadi nimekiri kutseõpetajate kontaktandmete ja töölepingute alusel tööle asumise ajaga, mille põhjal aga ei olnud teada nende eelnev töökogemus kutseõpetajana. Planeeritavate uuritavate leidmine oli raskendatud, kuna valimisse sobivate algajate õpetajate arv oli väike. Uurimuses osalenud algajad õpetajad valiti välja tööle asumise aasta järgi, seejuures piirdus nende töökogemus maksimaalselt kolme tööaastaga. Uuritavatele tehti e-kirja teel ettepanek osaleda uurimistöös intervjueritavatena ja

samas selgitati välja nende eelnev töökogemus. Kokku pöörduti üheksa õpetaja poole. Seitse neist andsid kohe nõusoleku osalemiseks, üks ei tulnud kokkulepitud ajaks kohale ja üks ei sobinud valimisse, kuna omas pikaajalist õpetajakogemust teises kutsekoolis.

Intervjueeritavate hulgas soolist kriteeriumi ei seatud, kuna käesoleva töö kontekstis ei ole see oluline. Intervjueeritavate algajate õpetajate vanus jäi vahemikku 25-45 eluaastat. Uuritavate isikunimed asendati pseudonüümidega, et tagada uuritavate konfidentsiaalsus. Taustaandmetena on esitatud ka uuritavate pseudonüümid, nende töökogemus kutseõpetajana, pedagoogilise hariduse olemasolu või õpetajakoolituse läbimine ning eelnev õpetamiskogemus muud tüüpi koolis. Viis uuritavat olid sama kutsekooli vilistlased, milles nad õpetajana töötasid; neist kolm asusid tööle kohe pärast eriala omandamist. Intervjuude taustainfost selgus ka, et ükski uuritavatest ei olnud osalenud õpetajate kutseaastal. Uurimuses osalenud õpetajate taustaandmed on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Intervjueeritavate taustaandmed

Pseudonüüm	Vanus	Töökogemus	Pedagoogiline haridus	Õpetajakoolitus omandamisel	Õpetamiskogemus põhikoolis
Haab	28	3 aastat	X		1 aasta
Kask	32	3 aastat			
Lepp	39	1 aasta		X	
Paju	45	1 aasta		X	
Saar	25	3 aastat			
Tamm	25	3 aastat		X	
Vaher	35	1 aasta		X	

Andmekogumine

Uurimuse eesmärgiks on selgitada välja algajate kutseõpetajate ootused õpetajatööga kohanemist toetavatele tegevustele ja kogemused pakutava toetusega ühe kutsekooli näitel.

Andmete kogumise meetodiks valiti poolstruktureeritud intervjuu, mis võimaldab täpset ja sügavat lähenemist uuritavale teemale. Poolstruktureeritud intervjuude puhul on eelnevalt teada sõnastatud alateemad, kuid küsimused ei ole rangelt järjestatud ega sõnastatud (Virkus, 2016).

Poolstruktureeritud intervjuu eelis võrreldes teiste andmekogumismeetoditega on paindlikkus, võimalus varieerida käsitlevate teemade järjekorda, kohene ja autentne vastus küsimustele (Virkus, 2016). Lisaks on poolstruktureeritud intervjuu eeliseks täpsustavate küsimusimuste esitamise võimalus (Õunapuu, 2014).

Intervjuu küsimuste kava on esitatud töö Lisas 1. Tuginedes uurimisküsimustele, koostati intervjuu kava ning kooskõlastati selle juhendajaga. Intervjuu kava koosnes kolmest teemaplokist. Esimese plokki küsimused olid mõeldud sissejuhatuseks, et intervjuueeritav kohaneks ja tunneks end teise teemaplokki küsimustele vastamisel mugavamalt. Sissejuhatavana kasutati näiteks küsimust: "Kuidas teist sai kutseõpetaja?". Teine plokk koosnes küsimustest, mille vastuste põhjal pidi selguma, millised on algajate kutseõpetajate ootused pakutavale tugisüsteemile. Näiteks: "Mis võiks teie arvates olla kutsekooli tugisüsteemis teisiti?". Kolmas plokk sisaldas küsimusi, mis aitasid uurijal välja selgitada, missuguste toetavate tegevustega on algaja kutseõpetaja oma töötamise ajal ühes kutsekoolis kokku puutunud. Intervjuueeritavale esitati küsimusi, mis võimaldasid jagada kogemusi sellest, millist abi ta ise alustades vajab, kas, kust ja kellelt ta seda sai. Kolmandas plokis küsiti ka kutsekooli poolt pakutavate enesetäiendamise võimaluste kohta ja paluti nimetada, millest intervjuueeritav algaja õpetajana töökeskkonnas puudust tundis. Näiteks: "Milliste raskustega olete kokku puutunud algaja kutseõpetajana kutsekoolis?", "Milliseid enesetäiendamise võimalusi on kutsekool Teile pakkunud?". Intervjuu koosnes 14 põhiküsimusest, vajadusel esitati intervjuu käigus täpsustavaid ja täiendavaid küsimusi.

Intervjuu usaldusväärsuse tõstmiseks viidi läbi prooviintervjuu ühe valimi moodustamise kriteeriumile vastava õpetajaga. Prooviintervjuu eesmärk oli selgitada intervjuu kava sobivust, eemaldada või vahetada välja ebavajalikud küsimused, saada teada ajakulu ning harjutada intervjuu läbiviimist. Peale prooviintervjuud tehti väikesed muudatused küsimustes. Näiteks lisati kolmandasse plokki küsimus: "Mida võiks kutsekool veel pakkuda koolisisesele toetuseks algajale kutseõpetajale?". Välja jäeti üks küsimus: ("Kuidas olete jõudnud vajaliku abini?"), sest

intervjuu käigus vastas uuritav sellele küsimusele ise ning selle küsimine eraldi osutus ebavajalikuks.

Prooviintervjuu kestis 18 minutit. Prooviintervjuu andmeid kasutati uurimuses, sest selle läbiviimise tulemusena põhiküsimused plokkides ei muutunud. Prooviintervjuu andis uurijale infot, et võiks küsida rohkem lisaküsimusi, lasta tuua rohkem näiteid ja oodata rahulikumalt ära vastus, enne kui siirduda uue küsimuse juurde.

Intervjuud viidi läbi 2020. aasta jaanuaris ja veebruaris, samal perioodil prooviintervjuuga, kokku seitsme valimisse kuuluva õpetajaga. Tuginedes Eesti teadlaste eetikakoodeksile (2002), mis on teadustööde aluseks, anti uuritavatele teada, et intervjuudes osalemine on vabatahtlik, teavitati intervjuueeritavat vestluse salvestamise soovist ja saadi kõikidel kordadel nõusolek. Uuritavale kinnitati, et tema isik jääb konfidentsiaalseks ning andmeid kasutatakse ainult uurimistöös. Selgitati intervjuu läbiviimise protseduuri ja kinnitati konfidentsiaalsuse tagamist nii intervjuu alguses kui ka lõpus. Lühim intervjuu salvestuse pikkus oli 18 minutit ja pikim 24 minutit.

Uurimistöö usaldusväärsuse suurendamise eesmärgil peeti uurijapäevikut, kuhu märgiti olulisemad andmed, et need oleksid ühes kohas ja vajadusel saaks neid kasutada. Uurijapäevikusse märgiti intervjuueeritavate andmed, kohtumised ja isiklikud märkmed, millega järgmisel intervjuudel arvestada, et intervjuu kujuneks sisukamaks.

Andmeanalüüs

Andmeanalüüsi meetodiks valiti induktiivne lähenemine, mis on andmetest lähtuv analüüs ja mida kasutatakse kvalitatiivses sisuanalüüsi läbiviimiseks (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). Induktiivse lähenemise kaudu tuleb esile uurimuses osalejate maailmamõistmine, nende tähendussüsteemide ja tõlgenduste uurimine (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). Andmeanalüüs jagati järgmisteks etappideks:

Transkribeerimine

Intervjuude helifailid salvestati programmiga *Voice Memos* ja arhiveeriti arvutis, et vajadusel korduvalt üle kuulata, peatada ja tagasi kerida. Transkribeerimisel kasutati abivahendina veebipõhist Küberneetika Instituudi (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2018) kõnetuvastuse

programmi aadressil <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>, mille tulemusena saadi info e-mailile tekstidokumentidena.

Kuna tekstidokumente oli keerukas lugeda ja korrastada, vormistati need ümber programmi *Word* dokumendiks, kus kasutati kirjastiili Times New Roman reavahega 1,5 ja kirja suuruseks 12 punkti. Vastaja kõnevooru ette lisati V: ja küsijale K:, see lihtsustab tekstist arusaamist kodeerimisprogrammis. Transkriptsiooni kogumaht oli 46 lehekülge. Tekstiga tutvumiseks loeti transkriptsioonid mitu korda läbi. Seejärel võrreldi transkribeeritud teksti helifailidega, mille tulemusel eemaldati teksti korrigeerimise eesmärgil vead, jäeti välja korduvad ja parasiitsõnad nagu *et jah...*, *noh...* ning eraldati vastused küsimustest. Isikute nimed asendati pseudonüümidega, eemaldati isiku ära tundmist võimaldavad sõnad ning loeti tekstid veel kord põhjalikult üle. Korrastatud transkriptsioonid saadeti intervjueeritavatele ülelugemiseks, täiendamiseks ja parandamiseks. Seitsmest intervjueeritavast neli soovisid teksti parandada või täiendada. Kõige rohkem täiendusi (üheksa) teinud uuritav kirjutas need sinise värviga teksti sisse oma vastuse järele. Näiteks “...*Ükski kursus ei ole alati sama. Õppisin üsna kiiresti oma õpilaste soove ja huve arvestama*”. Teised kirjutasid oma kommentaari rasvases kirjas teksti lõppu. Näiteks ...” *Kollektiivi kaasamine on oluline. Kolleegi ära kuulamine, mõnikord pole vaja nõu anda vaid ainult ära kuulata*”, “...*Ma arvan, et algajast õpetajast hoolival koolil on juba töötav toetussüsteem õpetajale, sest aegajalt vajavad ka pika kogemusega õpetajad tuge*”.

Kodeerimine

Kodeerimiseks kasutati kvalitatiivse sisuanalüüsi andmetöötlust toetavat programmi QCMap. Selleks sisestati QCMap programmi transkriptsioonid uurimisküsimuste kaupa, seejuures vormistati need sisestamisele eelnevalt *Word*-failiformaadist *txt*-failiformaati. Analüüsimiseks märgiti ära tähenduslikud üksused, milleks oli tekstist leitud lause, lõik või lõigu osa, mis vastas uurimisküsimusele ja sõnastati sellest kood. Koodiks nimetatakse silti või märksõna, millega tähistatakse tekstilõike (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). Kui kood kordus, siis vastav tekst märgistati ja valiti koodiraamatust sobiv kood. Väljavõtte kodeerimisest QCMap programmiga on esitatud Lisas 2.

Uurimistulemuste usaldusväärsuse suurendamiseks kasutati kaaskodeerijat.

Kaaskodeerijaks oli käesoleva bakalareusetöö juhendaja, kes märgistas tähenduslikke üksuseid ja sõnastas neist koodid ühel uurimisküsimusel ühe intervjuu ulatuses. Hiljem võrreldi koode ja

konsulteriti juhendajaga eesmärgiga leida kodeerimiskooskõla. Leiti mõningaid kattuvusi, kus tähendus kattus, kuid sõnastuses oli erinevusi, näiteks *enesetäiendamine* ja *teadmiste iseseisev omandamine*. Osalise kattuvuse tulemusena otsustastati läbi viia korduvkodeerimine. Selleks loeti intervjuude transkriptsioone uuesti mitmeid kordi, koodide sõnastust muutes või täiendades, et saavutada kodeerijasine kooskõla. Näiteks jäeti välja koodid *eelarvamused*, *uus kogemus esimesel aastal*, sest need ei andnud vastust uurimisküsimusele. Kokku eristus esimese uurimisküsimuse juures esialgselt 33 koodi, millest korduvkodeerimise tulemusel jäi alles 27 (näiteks *sotsiaalpedagoogi tugi*, *kohanemisperiood kolleegi kõrval*, *tagasiside kolleegidelt* jne).

Kategooriate moodustamine

Kategooria on uurija poolt loodud analüütiline üksus või tarkvarapõhises analüüsis nn koodiperekond, millesse koondatakse sarnased koodid (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). Sarnaste tähendustega koodide kategoriseerimiseks kirjutati need välja, lõigati koodid ribadena lahti ning sobitati sarnasuse alusel kokku kategooriateks, et anda koodidele sobiv kokkuvõtlik nimetus. Näide kategooriate moodustamisest on esitatud Lisas 3.

Pärast kõikide intervjuude kodeerimist laaditi QCMap programmist analüüsina alla väljavõtte kõikidest koodidest *Exceli* tabelivormingus, milles olid välja toodud koodid, kodeeritud tekstilõigud ja info, missugusest intervjuust need pärinesid. Esimese uurimisküsimuse puhul tekkis 4 kategooriat ja eristus 21 koodi. Teisele uurimisküsimusele vastamiseks läbi viidud uurimuse tulemusena tekkis 3 kategooriat ja vastustest eristus 13 koodi.

Tulemused

Järgnevalt esitatakse saadud tulemused uurimisküsimuste kaupa. Tulemuste kirjelduses on väljavõtted intervjuudest esitatud illustreerivate tsitaatidena.

Algaja kutseõpetaja ootused kohanemist toetavatele tegevustele

Esimese uurimisküsimuse abil uuriti, missugused on algajate kutseõpetajate ootused tugisüsteemile ühes kutsekoolis nende endi sõnul. Koodid jagati nelja kategooriasse: *ootused*

kollektiivile; ootused isiklikul tasandil; vajadus informatsiooni järele; ootused ja ettepanekud, mis vähendaksid pingeid töökeskkonnas.

Ootused kollektiivile

Uurimuse tulemustest selgus, et algajad õpetajad tundsid osaliselt vajadust sisseelamisperioodi järele. Samuti oleksid nad soovinud rohkem infot, kelle käest küsida informatsiooni tehnilise või struktuurse küsimuse korral.

/.../ vahepeal on koolis kitsas ruumide poolest ja see väljendub väga hästi siis, kui on mitu õppegrupi ühte klassi broneeritud /.../ (Tamm)

Samuti tuli välja, et algaja õpetajana ei tuntagi ju kõiki kooli õpetajaid ja see on üks põhjus, miks vajatakse usaldusväärse kolleegi või mentori toetust. Pakuti ka, et abi oleks sellest, kui esimese aasta alguses saaks mingil perioodil tunde anda koos teise õpetajaga või osaleda tunnivaatlejana sama eriala kogenuma õpetaja tunnis.

/.../ ma ei tunnegi kõiki õpetajaid meie koolis siamaani. /.../ võiks ju koolis ka olla see, et kui sa oledki esimest aastat, et sa kohe ei lähegi klassi, et võib-olla esimesed kuu aega olen mõne teise õpetajaga koos. Vaatad, kuidas tema seda asja teeb. (Lepp)

Ilmnes ka tõsiasi, et esimesel aastal ei tunne algajad õpetajad ennast tihti võrdsetena kogemustega õpetaja kõrval ja see tingib, et algaja enne kaalub vajadust, millal minna kolleegidega vabalt suhtlema. Üks uuritavatest tõdes, et koges olukorda, kus ei teadnud, kelle poole murega pöörduda, kelle ülesanne on temaga otseselt tegeleda. Lahendusena pakkusid uuritavad välja, et kool võiks kindlasti algajatele õpetajatele pakkuda hästi väljakujunenud kolleegituge, mentorlust või vajaduse korral nõustamist.

Jaa, mentorit kindlasti võiks kool pakkuda. /.../ Veel head kolleegi, sellist rühma, kes kuulaks ja annaks nõu sellele algajale. (Paju)

Samuti oodatakse ausat kriitilist, kuid pigem positiivset tagasisidet näiteks otseselt ülemuselt või kolleegilt, kes õpetab sama valdkonda ning eeldatakse, et see võiks jääda konfidentsiaalseks. Üks uuritavatest tõi esile, et kutsekoolis on loodud tugigrupp kursuse juhendajatele ja sellele tuginedes oleks ta soovinud, et sarnane grupp, kus saaks välja rääkida ja reflekteerida, võiks olla ka uutele ning vanematele algajatele kutseõpetajatele omavahel, nn algajate kutseõpetajate reflekteerimisring.

Ma arvan, et võib-olla peaks olema eraldi, et nad saaksidki niikuinii-öelda algajatena ja noortena kui ka noore vana algajana või vana noore algajana nagu reflekteerida või analüüsida või väljagi rääkida. /.../ (Paju)

Algajate õpetajate kirjelduse järgi on olemas õpetajatele pakutud kutsekooli siseseid enesetäiendamise koolitusi, kuid tegelikult soovivad nad ka võimalust oma erialaseid oskusi täiendada minna lühiajaliselt kutsekoolist väljaspoole, kui isiklikel asjaoludel ei ole võimalik käia pikemaajalistel või väljaspool Eestit lähetustel.

Ja natukene selline utoopiline mõte, aga võib-olla ei ole ka, võib-olla on tulevikus selline asi võimalik nagu õpetajale enesetäienduseks vaba semester või vabaaeg. /.../ Igatahes saaks vahepeal mingi ajaperioodi järel käia korra koolist eemal tegemas erialaselt mingit asja ja siis tulla tagasi. (Haab)

Ootused isiklikul tasandil

Uuritavate sõnade järgi soovitakse nii emotsionaalset kui ka moraalselt tuge kelleltki koolikeskkonnast. Soovitakse, et oleks keegi usaldusisik, kes toetaks, julgustaks ning hea sõna kaudu kinnitaks, et kõik on hästi ja just nii ongi normaalne. Samas kinnitasid kõik uuritavad, et erialaselt nad tuge ei vaja, pigem võiks olla keegi, kes aitaks vajadusel formaalset paberite täitmist. Samuti nenditi, et hea sõna või kiitus nende aadressil, olles algaja õpetaja, on väga toetav ja oodatud. Seega asudes tööle uues kollektiivis soovitakse, et nende vajadustega arvestatakse ja lähenetakse igale algajale individuaalselt, kuid selleks on esialgu vaja kindlaks teha algajate õpetajate vajadused, näiteks mõne ankeedi või vestluse kaudu. Selleks, et individuaalselt läheneda, on eelnevalt vaja teada, milline lähenemisviis kellelegi sobib.

/.../ siis tulekski kõigepealt välja selgitada algajate vajadused. Nende vajadus sellele, et kas ta tahab kellegagi rääkida, kas tal on vaja, et keegi teda toetaks või ta tahabki lihtsalt ise pusida, ise teha, jõudagi sinna, kuidas need asjad peavad käima. (Lepp)

Intervjuerimisel selgus, et uuritavate hulgas oli ka neid, kellele ei sobinud suhtlemine sotsiaalpedagoogiga. Pigem eelistati ja peeti usaldusväärseks samas eriala valdkonnas töötavat kolleegi. Uuritavad, kellele sobis vestlus sotsiaalpedagoogiga, soovisid emotsionaalsemat lähenemist ning need uuritavad, kes eelistasid suhelda kolleegiga, soovisid rohkem konkreetsemat nõuannet, mille korral sai midagi kindlat ette võtta.

Sotsiaalpedagoogid ajavad mingit nagu a'la psühholoogi juttu sulle, nagu umbes "mine mõtle nurgas". /.../ Minule ei sobi see psühholoogiline lähenemine. (Vaher)

Vajadus lisainformatsiooni järele

Intervjuude käigus selgus, et osadel uuritavatel on tekkinud esimesel aastal töökeskkonnas probleeme informatsiooni liikumisega, kus nad oleksid soovinud konkreetsemaid juhiseid ja nõuandeid, kuidas tegutseda, kui vajalik infovahetus jõuab nendeni viimasel minutil ehk enne tundide algust või alles siis, kui nad on seda ise otsima läinud. Edaspidi juba teati, kuhu peaks pöörduma, kui on näiteks probleeme tundide graafikuga. Toodi välja ka arvatav põhjus, et segaduse tekkimise võib aeg-ajalt tingida ruumide puudus või õppegrupiga tuleb minna klassiruumi, kus ei ole võimalik planeeritud tundi läbi viia.

/.../ see väljendub väga hästi siis, kui on mitu õppegrupi ühte klassi broneeritud või siis on keegi mingisuguses mitte broneeritud õpperuumis sees ja siis peavad õpetajad omavahel ise jagama /.../. (Tamm)

Uuritavate intervjuudest selgus, et esimese aasta õpetajaks olemisel teeb keeruliseks teadmatus, kuidas toimub õpetamine, sest klassi ees olemine on uus kogemus. Siinkohal oleks tahtnud algaja kas suunamist või kinnitust, et kõik peabki nii olema. Uuritavad avaldasid soovi, et algajaid õpetajaid võiks teavitada sellest, missugust toetust on võimalik saada. Antud

uurimuses tuli välja, et uuritavaid ei olnud informeeritud, kuid aja jooksul leidsid uuritavad ise vajaliku abi. Samas enamik uuritavatest kinnitasid, et probleemidest räägitakse ja neid lahendatakse.

Tegelikult siin töötab päris hästi kogu see süsteem ja enamik mingeid lahendamata probleeme jääb ju tegelikult inimeste isiksuste tasandile. Mina olen saanud oma probleemid ära lahendada, kui on mingisugused asjad tekkinud. /.../ (Paju)

Uuritavatega suheldes ilmnes, et nad vajavad hariduslike erivajadustega (edaspidi HEV) õpilastega suhtlemiseks instrueerimist. Uuritavad, kel on olnud kokkupuude HEV õpilastega, avaldasid arvamust, et võiks olla kõikidele õpetajatele mingid kindlad juhised, kuidas märgata ja käituda, eriti kui ei soovi minna kooli sotsiaalpedagoogi jutule, kuna emotsionaalse toe asemel soovitakse rohkem praktilisi nõuandeid. Samuti toodi välja, et õpetajad võiksid eelnevalt olla informeeritud erivajadustega õpilastest, mida ei ole uuritavate arvates lubatud öelda, välja arvatud erandjuhul. Üldjuhul, kui algaja õpetaja peab ise aru saama õpilase erivajadusest või kui erivajadus väljendub, on uuritavate arvates keeruline alles siis sellega arvestama hakata. Uuritavad, kel ei ole veel olnud kogemust HEV õpilastega, kinnitasid, et nad tegelikult ei tea midagi sellest, kuidas toime tulla HEV õpilastega.

Minu isiklik arvamus on, et iga õpetaja, eriti veel algaja õpetaja, peaks olema teadlik hariduslikest erivajadustest õpilastel. /.../ (Tamm)

Ootused ja ettepanekud, mis vähendaksid pingeid töökeskkonnas

Vastates küsimusele, mis võiks toetavates tegevustes olla teisiti, et neil oleks kergem ja tõhusam kutsekooli keskkonnas edasi töötada, pakkusid uuritavad ühe võimalusena välja, et esimesel aastal võiks olla väiksem tunnikoormus. Arvati, et tundide läbiviimise arvelt oleks võimalik rohkem tegeleda tundide ettevalmistamisega. Uuritavad arvasid, et see aitaks esimesel aastal vältida ületöötamist ning stressi teket, kuna tihti ei osata oma ressursse jagada, sest keskendutakse rohkem tundide ettevalmistamisele ning tahetakse oma tööd teha maksimaalselt hästi.

Tegelt oleks hullult tore, kui algajal õpetajal kuidagi esimesel aasta või midagi - Et tal oleks nagu vähem tunde. Et tal oleks aega rohkem aineid ette valmistada. (Vaher)

Järgmisena pakkusid uuritavad välja, et algajatel õpetajatel võiks olla kohanemisperiood kolleegi kõrval. Veel arvasid uuritavad, et võiks olla rohkem kogu kooli ühiseid algatusi ja ettevõtmiseid, mis võimaldavad nii õpilastel kui ka õpetajatel üksteist paremini tundma õppida, et oleks teada, kes on õpilane ja kes õpetaja. Samas ilmnes selles küsimuses uuritavate vahel eriarvamusi, sest kui ei ole huvi ega soovi osaleda, ei saa ka eriti midagi muuta.

Muidugi on ka ühiseid üritusi, aga need miskipärast ei kisu väga osalema, /.../ (Saar)

Mõned uuritavad pakkusid välja, et kutsekoolis võiks olla muu hulgas õpetajatele ka mingi kindel koht pingete maandamiseks, näiteks väike jõusaal, kus oleks poksikott.

Algajate kutseõpetajate kogemused pakutava toetusega õpetaja tööga kohanemisel

Teise uurimisküsimuse abil selgitati välja, missugused on algajate kutseõpetajate kogemused tugisüsteemiga ühes kutsekoolis nende endi sõnul. Need jagati kolmeks kategooriaks: kutsekooli poolt pakutud võimalused, meeskonna toetus algajale õpetajale, tagasiside.

Kutsekooli poolt pakutud võimalused

Uuritavate intervjuudest selgus, et kutsekool on ise korraldanud nii algajatele kui ka kõigile teistele õpetajatele aegajalt üldiseid enesetäiendamise võimalusi tasuta koolisiseste või tööalaste koolituste ja kursuste näol, milles osaledes on algajad õpetajad abi leidnud.

Veel on olnud abi erinevatel koolitustel käimisest ja nendest koolitustest, mida kool on korraldanud. (Paju)

Osade uuritavate sõnul on õpetajatel võimalik minna stažeerima enda valitud teise kutsekooli, et õpetamiskogemust juurde saada. Samas ilmnes, et teine osa algajatest õpetajatest on niisugusest võimalusest kuulnud, aga täpsemalt midagi ei tea. Veel on kutsekoolis tuntud

huvi, millistes valdkondades algaja õpetaja tahaks end täiendada ja on vastu võetud ettepanekuid. Uuritavatest ainult ühel on olnud võimalus käia enda oskusi täiendamas välismaal. Samas osade uuritavate sõnul ei ole nad kasutanud kooli poolt pakutavaid võimalusi või ei ole saanud nende soovile vastu tulla.

Mingeid koolitusi ma olen nagu ise küsinud, aga saanud ka vastuseks, et noh, meil ei ole selle jaoks raha. Aga nagu vähemalt olen julgenud küsida. (Lepp)

Peaaegu kõik uuritavad tõid välja, et tunnevad kutsekooli poolt toetust ühistegevustes, milleks on näiteks ühised väljasõidud, koolitundide toetamiseks loodud koostöö ringid nagu õpiring ja üldkoosolekud, kus õpetajad saavad omavahel kokku koostöö eesmärgil ning arutatakse nii rõõmsaid kui ka keerulisi olukordi.

Et siin on sellised põnevad asjad nagu õpiringid, mis on sellised nagu õpetajate koostöökohtumised, nagu kokkusaamised. (Haab)

Eeltoodud uuritavate taustaandmetest ilmnes, et ligi pooled algajad kutseõpetajad läbivad töötamise kõrvalt õpetajakoolitust. Sellest tulenevalt hindavad uuritavad väga kõrgelt kutsekooli poolt võimaldatud paindlikku töögraafikut, mille kaudu nad tunnevad, et tööandja ei tee mingeid takistusi õppimisele paralleelselt tööl käimisega. Samuti selgus, et kui uuritav on leidnud ise endale sobiva erialase koolituse, siis võimaldatakse talle kutsekooli poolt selles osalemiseks vaba päev. Teise uuritavaga vesteldes selgus, et algajal õpetajal on esimesel aastal suur ülekoormuse tekkimise oht, kuna tihti puudub teadmine, kuidas oma jõuressursse erinevate ülesannete vahel jagada ning arvati, et siin saab kool algajat õpetajat aidata, kontrollides tema koormust ja seda vajadusel vähendades.

/.../ Mina olen isegi seda tundnud seda stressi või survet, et tahaks kohe kõike osata ja väga hästi teha. /.../ (Haab)

Uuritavad pidasid oluliseks ja tunnistasid, et tunnevad koolipoolset usaldust, sest nad saavad ise ainesiseselt teha palju muudatusi ja selline iseseisvus tekitab usaldust. Nad tunnetavad, et kindlasti on mingi kontroll olemas, aga seda ei adu igapäevaselt töökeskkonnas.

Meeskonna toetus algajale õpetajale

Algaja õpetaja on saanud meeskonnalt tuge enamasti kolleegidelt, kes olid valmis jagama nii praktilist, moraalset kui ka emotsionaalset toetust. Uuritavad algajad õpetajad tõdesid, et juba esimesel aastal nad said aru, et nende valitud töö on pingeline ja vaimselt nõudlik ja üks võimalus raskusi ületada on, kui leida kollektiivis keegi usaldusväärne isik, kelle poole saab vajadusel pöörduda.

Enamasti on uuritavad otsinud ise vajadusel abi, küsides seda, tehes juttu söögitoas või mujal kooli territooriumil kokku saades. Mõnede uuritavate sõnul on nad kolleegidega suheldes saanud õppida vanemate kolleegide kogemustest näiteks erialaste teadmiste osas. Kasulikuks on osutunud pöördumine kolleegi poole, kui on vaja olnud lahendada mõni probleem. Samuti on olnud oluline kolleegide kinnitus, et toimitakse mingis olukorras õigesti ja see omakorda on andnud algajale õpetajale juurde kindlustunnet.

/.../Ma arvan, et kui leiad selle õige kolleegi, siis juba ongi usalduslik suhe. See kolleegitugi on ikkagi nii tohutult oluline ja annab kindlustunnet. /.../ (Paju)

Ilmnes, et mõned uuritavatest on pöördunud nõuannete saamiseks kutsekooli sotsiaalpedagoogi poole ning väga oluliseks on peetud kooli juhi toetust. Sotsiaalpedagoogi poole pöörduti enamasti, kui oli vaja midagi südamele ära rääkida. Samuti aitas sotsiaalpedagoog leida lahendusi, millele iseseisvalt nii kiiresti ei oleks jõutud. Ühest vastusest ilmnes asjaolu, et sotsiaalpedagoogi juurest on saadud nõuandeid, kuidas käituda probleemsete õpilastega. Kuna saadud nõuannetega jäädgi rahule, ei peetud vajalikuks otsida koolivälise tugispetsialisti tuge..

Kooli juhi toetusena mainisid mõned uuritavad, et on meeldiv ja motiveeriv, kui kooli juht on tundnud huvi nende tegemiste vastu sotsialiseerumisel kooli keskkonnas. Samas oli uuritavate seas ka neid, kes väitsid, et nad ei ole kasutanud ega vaja mingit tuge, sest lahendavad oma probleemid ise. Teised, vastupidiselt eelnenule, olid kasutanud hea meelega nii kooli poolt pakutavaid toetamisviise.

Tagasiside

Uuritavate sõnul on nad saanud tagasisidet oma tööle nii arenguestlusest, koosolekutelt kui ka õpilastelt. Kõige olulisemaks peetigi õpilaste arvamust. Arenguestlusel ja koosolekutel tuuakse enamasti välja algaja õpetaja positiivsed saavutused ja muud tegemised, milles tema osalust on märgatud.

Niisugustel ühistel koosolemistel koolis ikka kiidetakse ja räägitakse, mis on hästi. (Kask)

Uuritavate kirjelduste põhjal läksid algul arvamused tagasiside saamise kohta lahku. Kui osad väitsid, et ei ole seda eriti saanudki ega pea oluliseks, siis pärast järelemõtlemist jõudsid ka nemad järeldusele, et tagasisidet saadakse isegi siis, kui seda ei küsita. Samuti tunnistati, et kui tekib vajadus saada kelleltki tagasisidet, ollakse valmis seda küsima.

Arutelu

Käesoleva bakalaureusetöö uurimisprobleemiks oli puuduv teadmine, milliseks kujunevad algajate kutseõpetajate ootused ja kogemused toetavatele tegevustele asudes tööle õpetajana kutsekoolis. Töö eesmärgiks on selgitada välja algajate kutseõpetajate ootused õpetajatööga kohanemist toetavatele tegevustele ja kogemused pakutava toetusega ühe kutsekooli näitel. Käesoleva uurimuse tulemused vastavad püstitatud uurimisküsimustele, kuna toetavate tegevustena võib käsitleda kõiki süsteemseid tegevusi, mille kaudu parandatakse õpetajate toimetulekut tööülesannetega erinevates olukordades (Schults, 2012; Proover, 2014). Käesoleva uurimuse raames kirjeldasid uuringus osalejad oma kogemuste põhjal, milliseid toetusviise on neile pakkunud kutseõppeasutus kogu meeskonnaga, milliseid raskusi nad on kogenud algajate kutseõpetajatena ja millised on uuringus osalejate ootused pakutavatele toetavatele tegevustele. Järgnevalt arutletakse uurimuse olulisemate tulemuste üle.

Uurimustulemustest selgus, et algajad kutseõpetajad väärtustavad oma töökeskkonda enam, kui seal on hästi väljakujunenud kolleegitugi, mentorlus või on teada, kelle poole pöörduda, kui tekib vajadus nõustamise järele. Kirjeldati, et peamiselt vajati tuge esimesel aastal, sest teisel aastal oli keskkond juba tuttav. Saadud tulemusi kinnitab varasema uurimuse tulemus (Ratas, 2014), et õpetajad hindavad häid töötingimusi, suhteid kolleegidega ja isiklikku

arenguvõimalust, mis on peamised õpetaja ametisse jäämise põhjused. Ka *Desk Research Report* (2019) andmetel on algajate õpetajate toetamine ja sotsiaalse võrgustiku loomine töökeskkonnas olulise tähtsusega. Lisaks sai kinnitust Schults'i (2012) väide, et kutsekoolide algajatel õpetajatel on erinevad teadmised kutseõppeasutuses pakutavate toetavate tegevuste kohta.

Uurimuse tulemustest ilmnes, et uurimuses osalejate hulgas oli ka neid, kes esimesel aastal tundsid puudust kindlast usaldusisikust või mentorist, kes toetaks neid nii emotsionaalselt, moraalselt kui ka aitaks arendada ametialaseid oskusi. Mentori rolli algaja õpetaja toetamisel on rõhutatud ka varasemates uurimustes (Eller, 2015; Remmik et al., 2015; Schults, 2012; Õpetajad, 2019). Selgus ka, et algajad kutseõpetajad said peamiselt tuge kolleegilt ja vahel ka koolijuhilt, mis kinnitab Birch'i jt (2018) väidet, et kutseõppeasutustes võivad peale tugispetsialistide pakkuda tuge ka kvalifitseeritud õpetajad ja koolijuhid. Käesoleva bakalaureusetöö käigus läbi viidud uurimuse tulemustest selgus, et algajad õpetajad soovivad, et neid kindlasti teavitataks kutseõppeasutuses pakutavatest toetavatest tegevusestest ja et nad saaksid vajadusel kasutada kutseõppeasutuse tugisüsteemi abi.

Uuringus osalejad avaldasid soovi sisseelamisperioodi järele esimesel aastal, mille käigus võiks toimuda tundide andmine koos teise, kogenuma õpetajaga, osalemine teise õpetaja tunnis vaatlejana või tundide läbiviimise arvelt rohkem aega tundide ettevalmistamiseks. Sarnasele tulemusele jõudsid ka Ratat (2014), Schults (2012) ja Tobias (2015), kuna eelnevalt nimetatud toetavad tegevused vähendaksid nende hinnangul algaja õpetaja töökoormust ning sellega seoses ka stressi ning läbipõlemisohtu. Samas on näiteks TALIS 2018 (2020) andmetel õpetamise võimalust koos kogenuma õpetajaga võimaldatud üldhariduskoolide näitel vaid pooltele algajatele õpetajatele. Lisaks leidsid Luik ja Taimalu (2016), et sotsialiseerumine töökeskkonnas, ametialane suhtlemine nii oma kui ka teiste kutseõppeasutuste kolleegidega on kasulik kogemus.

Käesolevas uurimuses osalejad tõid välja, et nad on osa võtnud kutsekooli poolt pakutud koolisisestest või tööalastest enesetäienduse koolitustest ning ühisüritustest, mis on mõeldud õpetaja professionaalse arengu tagamiseks, mida märkisid ka Birch jt (2018) Euroopa riikide õpetajate näitel. Samas leidis Valdma (2015), et kuigi täiendõpe aitab kaasa kutsealasele arengule, on mitmeid takistusi neis osalemiseks, millele viitasid käesolevas töös ka uurimuses osalejad.

Käesoleva bakalaureuse eesmärgist ja tulemustest lähtuvalt teeb töö autor ettepaneku parandada ja süstematiseerida kutsekooli poolt esimestel tööaastatel algajatele kutseõpetajatele

pakutavat tuge. Selleks soovib autor vajadusel võimaldada algajatele kutseõpetajatele personaalne juhendamine, mentorluse kasutamine, töökoormuse vähendamine, osalemine vaatljana teise õpetaja tunnis, tunni läbiviimine kogenuma õpetajaga

Käesoleva bakalaureusetöö raames läbi viidud uurimuse metoodikat ja teostust iseloomustavad ka mõned kitsaskohad ehk piirangud. Uurimus on läbi viidud väikeses Eesti kutsekoolis. Uuritavatega läbi viidud intervjuude hulgas esines ka intervjuu, mille ajaline pikkus jäi planeeritust lühemaks. Seda võib põhjustada asjaolu, et uuritava teadmised antud kutsekooli toetavatest tegevustest olid puudulikud, kuna intervjuueeritava enda sõnul ei vajanud ta tuge. Vaatamata sellele, et intervjuude ajaline pikkus jäi planeeritust lühemaks, kompenseerib selle puuduse läbi viidud intervjuude kogus, mis jõudis vastustega küllastumisastmeni.

Edaspidi oleks asjakohane välja selgitada, kas käesoleva uurimuse tulemused leiavad kinnitust ka sarnaste uurimuste käigus teistes Eesti kutsekoolides ja kui, siis mil määral esineb sarnasusi. Sellest sõltuvalt saab hinnata, kas järgnevate uuringute põhjal saaks teha üldistusi kutsekoolide algajate õpetajate töökeskkonna parandamiseks.

Tänu sõnad

Tänan kõiki, kes aitasid kaasa minu bakalaureusetöö valmisele algusest kuni lõpufaasini välja. Tänan toetuse, motiveerimise ja oma kogemuste jagamise eest oma lõputöö juhendajat, bakalaureusetöö seminaril õppejõudu ja imelisi kursusekaaslaseid. Samuti suur tänu abikaasale.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva lõputöö ise ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Külli Sari

/allkirjastatud digitaalselt/

25.05.2020

Kasutatud kirjandus.

- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). *Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech*. Külastatud aadressil <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>
- Birch, P., Balcon, M. P., & Bourgeois, A. (2018). Teaching careers in Europe: access, progression, and support. *European Commission/EACEA/Eurydice. Luxembourg: Publications Office of the European Union.*
- BUI = Balti Uuringute Instituut. (2015). *Õpetajate täiendusõppe vajadused. Lõpparuanne*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/lpparuanne.pdf>
- Desk Research Report on Education Research. (2019). *Teacher recruitment, retention and motivation in Europe*. Külastatud aadressil http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2019/11/Education_Research_Teacher_recruitment_retention_and_motivation.pdf
- Eesti teadlaste eetikakoodeksi kaaskiri (2002). Külastatud aadressil http://www.akadeemia.ee/_repository/File/ALUSDOKUD/Eetikakoodeks2002.pdf
- Eller, D. (2015). *Mentorite ja algajate kutseõpetajate arusaamad mentori rollist ja ülesannetest ning mentorkoostööle kutseaasta alguses*.
- Haaristo, H. S., & Kirss, L. (2018). *Eesti Kutseõppeasutuste tugisüsteemide analüüs: olukorra kaardistus, võimalused ja väljakutsed tugisüsteemi rakendamisel katkestamise ennetusmeetmena*. Tallinn: Praxis.
- Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Koni, I. (2017). *The perception of issues related to instructional planning among novice and experienced teachers. Dissertationes*. University of Tartu Press.
- Kooliväline nõustamismeeskond (s.a.). Külastatud aadressil https://rajaleidja.innove.ee/kvm/Kutseõppeasutuste_tugisüsteemide_analüüs_peamised_tulemused_ja_järeldused
- Kruse, K., Gottlieb, S., & Andersen, O. D. (2016). *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of VET: Denmark-Mapping their professional development in the EU*.
- Laats, E. (2020). *Algajate õpetajate rahulolu õpetaja tööks ettevalmistamisega*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

- Luik, P., & Taimalu, M. (2016). Pedagoogilisel praktikal ja kutseaastal osalejate kogemused blogipostituste põhjal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(1), 119-158.
- Noorkõiv, T. (2017). *Tööd alustava õpetaja praegune valik: ujud või upud*. Külastatud aadressil <https://epl.grete.delfi.ee/arvamus/tood-alustava-opetaja-praegune-valik-ujud-voi-upud?id=79434420>
- Ratas, K. (2014). *Õpetajate arusaamad nende kutsekindlust mõjutavatest teguritest*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Reest, V. (Toim). (2019). *Aasta kooli direktor: ootused õpetajale on väga suured*. Külastatud aadressil <http://www.pealinn.ee/newset/aasta-kooli-direktor-ootused-opetajale-on-vaga-suured-n243310>
- Remmik, M., Lepp, L., & Koni, I. (2015). Algajad õpetajad koolijuhi ja kolleegide toetusest esimestel tööaastatel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 3(1), 173-201.
- Roover, M. (2014). *Ekstravertsuse ja neurootilisuse seos tööga rahuloluga Eesti põhikooliõpetajatel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>
- Salu, E. (2018). *Õpetajate arvamused õpetajate töölt lahkumise põhjuste kohta*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Schults, A. (2012). *Pedagoogide tugisüsteem*. Tartu Linnavalitsuse haridusosakond.
- Selliöv, R., & Vaher, K. (2018). *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISes andmetel*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- TABLE, C. T. TALIS 2018 Results (Volume II) Teachers and School Leaders as Valued Professionals.
- Tobias, E. (2015). *Õpetajate tööga seotust mõjutavad töö tajutud tähenduslikkuse tegurid*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Tehnikaülikool.
- Virkus, S. (2016). *Intervjuu liigid*. Külastatud aadressil https://www.tlu.ee/~sirvir/Intervjuu_vaatlus_ja_sisuanals/intervjuu_liigid.html
- Väär, I. (2016). *Kutseõppeasutuse keskastme juhtide arvamused algaja kutseõpetaja toetamisest*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Õpetajad (2019). Külastatud aadressil

<https://www.schooleducationgateway.eu/et/pub/resources/toolkitsforschools/area.cfm?a=2>

Õunapuu, L. (2014) Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu Ülikool.

E-õpik.

Õun, E. (2016). *Erialaspetsialistist õpetajaks – kutseõpetajate arvamused kutseõpetaja identiteedi kujunemisest*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Lisa

Lisa 1. Intervjuu kava

I plokk - Sissejuhatus

1. Kuidas Teist sai kutseõpetaja?
2. Mida Teie arvate, kas alustades tööd kutsekoolis oleksite vajanud kutse- või kohanemisaastast õpetajaametiga toimetulemiseks?

II plokk

Missugused on algaja kutseõpetaja ootused kohanemist toetavatele tegevustele?

1. Mida teate algajale kutseõpetajatele pakutavatest toetusvõimalustest?
2. Mida neist toetusvõimalustest olete ise kasutanud?
(Millist abi ootate oma kooli poolt pakutavalt toetuselt kõige enam? Millist abi olete saanud; ei ole saanud?)
3. Millised on kõige tihedamini esinevad probleemid töökeskkonnas?
(... mis vajavad kolmanda isiku sekkumist?)
4. Mis võiks olla kutsekooli toetavates tegevustes teisiti?
(Mida ootate, tahaksite muuta, et oleks parem/kindlam/turvalisem koostöö õpilastega, kolleegidega, juhtkonna
5. Kui tihti olete saanud tagasisidet oma tööle kutsekoolis? (Kellelt?)
(Millist tagasisidet ootad kooli poolt pakutavate toetusviiside kaudu?)

III plokk

Missugused on algaja kutseõpetaja kogemused pakutava toetusega kohanemisel õpetaja tööga?

1. Milliste raskustega olete kokku puutunud algaja kutseõpetajana kutsekoolis?
2. Missugust tuge olete vajanud esimestel tööaastatel töökeskkonnas?
3. Kellelt olete saanud vajalikku tuge raskuste tekkimisel töökeskkonnas?
(Kuidas olete jõudnud vajaliku toeni?)

4. Millest on olnud veel abi peale selle, millest juba rääkisime?
5. Milliseid enesetäiendamise võimalusi on kutsekool Teile pakkunud?
6. Mida võiks kutsekool veel pakkuda koolisiseselt toetuseks algajale kutseõpetajale?

Lõpetuseks: Mida soovite veel kooli poolt pakutavate toetusviiside kohta lisada?

Lisa 2. Väljavõte QCMap programmiga kodeerimisest

K: Kes see võiks olla?

V: No, kes see võiks olla. Ei pea olema selles suhtes mingi määratud mentorõpetaja. Tegelikult piisab sellest, kui kõige lähemal olev kolleeg või, või sinu nii öelda otsene ülemus, kelle käest sa lähed ja küsid nõu, et see ei ütleks, et noh õpi ise või vaata ise loe ise on ju. Et see ikkagi kiidaks ja siis kuulaks ära siin probleemid. Lõpuks mina sain abi ikkagi, meil on koolis sotsiaalpedagoog, et no sain temalt abi kõige rohkem.

K: Kellelt olete veel saanud vajalikku tuge raskuste tekkimisel töökeskkonnas?

V: No teistelt kolleegidelt, aga ma ütlen, et on muidugi kõige rohkem ikkagi sotsiaalpedagoogid. Tema selline tõesti, ta lihtsalt kuulas ära ja ta mõistis

Category Formation

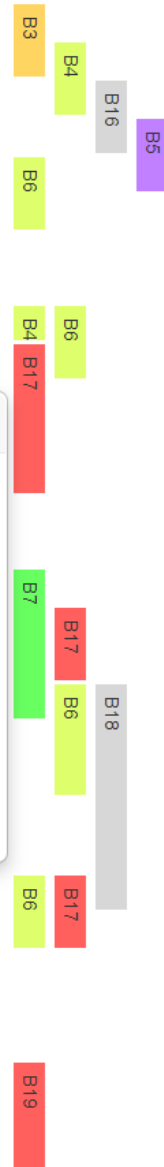
B2: Toetuse vajadus väljastpoolt	B11: uus kogemus esimesel aastal	B22: Paindlik töögraafik
B20: Ei vajanud toetust väljaspoolt	B12: teadmatuse, info puudulikkus	B24: osaline töökoormus esimesel
B3: Mentori vajadus	B13: eelnev haridus	B25: täis töökoormus
B4: Kolleegide toetus	B14: iseseisev tegevus/ enesetäier	B27: tagasiside vajalikkus
B6: sotsiaalpedagoogide toetus	B15: lahendus - küsin ise nõu	B28: Ei kasuta, aga teab kust vajad
B26: Koolijuhhi toetus	B16: soovitusel algajale õpetajale	B32: Kasutan tuge ja tean, kust leic
B31: Õppejuhti toetus	B17: motiveeriv toetus (emotsionaal	B10: Probleemid - stressist läbipõle
B5: Alustades tundis puudust	B18: eelarvamused (kinnitama eel	B23: Probleem - vahel korralduslik
B7: Kutsekooli sisene tugi (ühisteg	B19: motiveeriv toetus väljaspool tö	B30: Probleem - õpilaste kohal käir
B9: Enesetäiendamise võimalus --	B21: Aja puudus	B29: Probleemid lahendab ise ilma
B33: Koostöö toimib		

B34: add

midagi ei oska. Et siis võib-olla sotsiaalpedagoog, ta mõistab seda, et ma tahan südamest ära rääkida ja ta ei räägi seda edasi, vaid oskab nagu suunata.

K: Millest on olnud veel abi peale selle, millest juba rääkisime, tuleb midagi veel meelde?

V: No see ka, et ma ju ülikoolis õpid ja ka kaaskannatajad, eks, et meil on neid ka, kes samamoodi alles alustavad või on alles hiljuti alustanud, et sellest on ka hästi palju abi olnud.



Lisa 3. Kategoriseerimine

Näide kategooriate moodustamisest

Kood	Kategooria
IC2-B9: kooli poolt pakutud enesetäienduse võimalused	kutsekooli poolt pakutud võimalused
IC2-B14: ühistegevused koolitundide loomiseks	
IC2-B21: paindlik töögraafik vajadusel	
IC2-B19: lahendused, kui töö muutub pingeliseks	
IC2-B10: kooli poolt pakutud võimalustest teavitamine	
IC2-B7: sotsiaalpedagoogi tugi	meeskonna toetus
IC2-B8: kolleegide tugi	
IC2-B23: kooli juhi tugi	
IC2-B18: toetamine vastavalt õpetaja individuaalsele vajadusele	
IC2-B24: vabadus ja usaldus õpetajale, kui erialaspetsialistile	
IC2-B15: tagasiside arenguvestluselt	tagasiside
IC2-B16: tagasiside kolleegidelt	
IC2-B17: tagasiside õpilastelt	

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Külli Sari

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi)

“Algaja kutseõpetaja ootused kohanemist toetavatele tegevustele ja kogemused pakutava toetusega kohanemisel õpetaja tööga ühe kutsekooli näitel”,

mille juhendaja on Diana Eller,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

1. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Külli Sari

23.05.2020